I.U.F.M de Bourgogne
ACADEMIE DE DIJON

BILLIETTE Rachel

03STA16112

Gérer l'hétérogénéité par la pédagogie différenciée

Département langues vivantes : Anglais – CAPES Interne

Directeur de Mémoire : **Morizot, Alain**

Année universitaire 2003-2004

Soutenance 06/05/2004

Préambule

L'enseignant ne peut plus faire le programme au sens classique du terme, mais s'efforce de faire faire le programme à des élèves différents qui ont besoin de davantage de temps et de moyens différents pour l'assimiler ; c'est pour cette raison que la notion d'objectifs visés pour les élèves est si importante puisqu'elle établit des priorités dans les compétences à acquérir et définit les noyaux de compétences indispensables. Il ne s'agit pas pour autant de renoncer au programme ni de baisser le niveau des exigences, mais il s'agit plutôt d'organiser le temps et les apprentissages différemment pour respecter au mieux la diversité de l'enseignement.

Marie-Claude Grandguillot

Quelques mots clés

- Adapter /diversifier
- Exigible
- Programme
- Hétérogénéité
- Motivation

I) Introduction

I- 1) historique

Après un parcours professionnel qui m'a permis d'exercer et de pratiquer les langues étrangères dans un tout autre domaine que celui de l'Education nationale, j'ai fait, voici dix ans, le choix d'enseigner.

J'ai donc passé le concours de professeur des écoles et j'ai rejoint le corps des enseignants du premier degré.

A priori la pratique de la classe n'est pour moi pas un fait nouveau mais en dépit de cela j'ai toujours pensé qu'en matière d'éducation rien ne pouvait être considéré comme acquis. Sans remise en question de sa pratique, on a peu de chance de succès : ceci étant en partie lié au public divers auquel nous sommes confrontés.

Tout au long de ces dix années passées au contact des « petits », j'ai appris à développer « une pédagogie de l'intérêt ».

Maîtriser des connaissances, enseigner le contenu des programmes imposés par notre institution pourraient suffire si notre public était formaté pour répondre aux attentes de notre système scolaire. Mais ce n'est pas le cas. En effet, il ne s'agit pas de faire de l'école ou du collège un lieu où le formalisme et le didactisme font écran aux savoirs que nous sommes sensés transmettre. Il ne faut pas non plus favoriser outrageusement ces élèves particulièrement bien adaptés au système scolaire tel qu'il est et qui répondent immédiatement à nos attentes. Pourtant lorsque l'on est en début de carrière cela reste très rassurant et surtout très confortable. A l'heure où l'on doit faire face à de nombreuses incertitudes, cela fait du bien de penser que, quand même, quelques uns réussissent et l'on n'est pas loin de l'autosatisfaction. Ouf !!! On n'est pas si mauvais puisque certains répondent à nos attentes. Tant pis pour les autres, ce sont eux qui ne comprennent rien …. Et puis le temps passe et l'on réalise que nos élèves sont tous différents et que nous nous devons d'être des enseignants pour tous, et que pour être efficace, il est nécessaire de s'interroger. Remise en cause ? Malgré toutes nos connaissances et en dépit de tous les programmes proposés, le plus dur reste à faire : Quelle stratégie mettre en place? Pour quel élève? Pour atteindre quel objectif ?

On réalise alors avec frayeur que transmettre le savoir est une chose mais encore faut-il être capable de le transmettre **au plus grand nombre** ? Enseignant à l'école primaire mon problème était de définir clairement mes objectifs pour que tous mes élèves puissent atteindre le collège dans les meilleures conditions possibles à savoir, dotés du niveau requis et de connaissances solides? Ne perdons pas de vue que les enfants sont différents mais que l'institution, elle, reste la même pour tous. C'est donc à nous enseignants de développer des stratégies pour que chacun puisse y parvenir. Difficile non ? …

Mais c'est là tout l'enjeu de notre métier …….

I- 2) L'idée d'une autre pédagogie.

J'ai enseigné pendant dix ans à Migennes dans la ZEP du Val d'Armançon. Dans cette zone où les enfants viennent de milieux défavorisés, l'école joue un rôle primordial et enseigner ne se limite pas à transmettre une somme de savoirs.

La différenciation et la diversification de la pédagogie ont fait partie intégrante de mon enseignement et de ma pratique quotidienne tant la diversité et l'hétérogénéité des ces enfants étaient importantes. Mon objectif était toujours le collège et l'angoisse d'y envoyer des élèves qui ne correspondraient pas au profil exigé. Je ne vais pas ici décrire les stratégies mises en place au cours de ces années, je me limiterai à dire que sans motivation, sans valorisation de l'élève, sans adaptation de l'enseignement, et sans prise en compte de la particularité des enfants, nous courons droit à l'échec.

Je reviendrai néanmoins sur un point de mon enseignement qui me permettra de faire le lien avec mon nouveau « statut ».

J'ai toujours été passionnée par les langues étrangères et très tôt l'enseignement de l'anglais a fait partie de ma pratique. Cette volonté d'enseigner cette discipline s'intégrait à ma stratégie de diversification. En effet, c'était un moment un peu à part, voire privilégié, où l'on pratiquait la classe différemment.

Apprendre l'anglais c'était comme apprendre le français lorsqu'on était enfant.

Même si au départ quelques uns étaient réticents, très vite ces réticences étaient surmontées et très vite on se prenait au jeu. Il est en effet très drôle de pouvoir dire à son

camarade le matin en entrant 'hello', 'how are you ?' ou encore 'what's the weather like today ?' ou bien 'Julie is ill?' 'Julie is absent today ?' ….

Et il est encore plus amusant lors d'un voyage en Grande-Bretagne, d'entendre ces mêmes élèves dire 'good morning' et s'entendre répondre « morning ! ». Je revois encore l'air enthousiaste de cet élève qui m'a dit « mais maîtresse, ça marche !!! ». Mais oui, ça marche.

J'avais là des élèves qui ne se posaient pas de questions, ils n'étaient pas en échec, ils ne se considéraient pas comme nuls, ils avaient envie….. Comme cela se pratique à l'école maternelle, j'ai eu recours aux albums et pour apprendre les jours en anglais « the very hungry carterpillar » nous a bien aidé, nous étudiions l'anglais mais nous n'étions plus à l'école….. Facile à faire lorsqu'il n'y a pas de programmes, lorsque l'évaluation n'est pas officielle, lorsque l'on n'a pas de notes à mettre et lorsque l'on ne fait ni grammaire ni conjugaison…..Un peu simpliste me direz vous ? On ne peut pas se contenter de cela. C'est certes vrai, mais n'y a-t-il pas là un moyen d'enseigner autrement ? Pour moi, parler une langue étrangère c'est comme parler français. Et si l'on évitait de tout décortiquer, et si l'on s'attachait à parler pour le plaisir ? Oui mais alors, que deviennent les programmes, comment faire passer les outils nécessaires à la maîtrise de la langue, et comment procéder à l'évaluation tout en restant formatif ? Comment, éviter de faire sombrer les élèves dans la spirale de l'échec lorsque cette même évaluation devient sommative. C'est là en réalité tout le problème et même toute la contradiction au sein de laquelle nous devons évoluer en composant au mieux.

En passant le CAPES, j'avais réalisé mon rêve : **enseigner l'anglais et uniquement l'anglais**. Mais naïvement, j'étais restée sur l'image de mes classes de CM qui attendaient cet enseignement avec impatience……j'avais en tête l'enthousiasme de mes élèves, leur spontanéité, leur désir de faire plaisir à la maîtresse, les relations privilégiées que l'on peut avoir avec des élèves de cet âge quand une activité les motive. Lorsqu'au mois de septembre, j'ai intégré l'équipe d'enseignants du collège Chateaubriand de Villeneuve sur Yonne et que j'ai eu la responsabilité d'enseigner l'anglais à une classe de troisième et une classe de quatrième, je me suis retrouvée face à des classes qui ne correspondaient pas au profil que j'avais envisagé. C'est certainement cet «effet de surprise » et une remarque anodine d'une de mes collègues qui ont motivé le thème de mon mémoire et cela par rapport à mon vécu d'enseignante.

II) Exposé du problème

II-1) Premier contact avec mes classes

Mon premier contact avec mes classes de 4ème et 3ème a été assez mitigé, voire décevant. Ces deux classes formées essentiellement d'élèves issus du milieu rural manquaient pour le moins de motivation et d'enthousiasme. Le cours d'anglais faisait partie de l'enseignement obligatoire à recevoir et j'avais en face de moi un public apathique pour la majorité, parfois agité parce que pas ou peu intéressé par la matière et qui très rapidement m'a dit : « de toute façon, je suis nul en anglais, je comprends rien. J'sais pas parler …… ». Seuls quelques élèves (ceux ayant obtenu les meilleurs résultats aux tests manifestaient un véritable intérêt et répondaient à mes attentes). Très rapidement ces affirmations orales ont été confirmées par le résultat des premiers tests que mon tuteur, Mr Patrick Rabeyrin, m'avait fourni pour faire un bilan de début d'année. Pour la classe de troisième composée de 21 élèves : **- test de compréhension orale** : 5 élèves ont obtenu entre 15 et 12 /20, 5 élèves ont obtenu des notes se situant entre 11 et 8/20 3 élèves ont obtenu des résultats compris entre 8 et 5/20 le reste des notes étant inférieur à 3/20.

– **test de compréhension écrite** : 5 élèves ont obtenu des notes se situant entre 13 et 16 sur 20, 6 élèves ont obtenu des notes se situant entre 6 et 8 sur 20, le reste se situant à nouveau en dessous de la barre des 5 sur 20. *Soit environ les deux tiers de la classe qui n'avait pas le niveau requis ou plus exactement attendu.*

Pour la classe de quatrième, le bilan est encore plus désolant : cette classe est composée de 25 élèves. Au **test de compréhension écrite** 3 élèves ont obtenus des notes supérieures à 15/20, 4 élèves ont obtenu des notes se situant entre 12 et 9/ 20, 6 élèves ont obtenu des notes situées entre 8 et 6/20, le reste ayant obtenu des résultats situés entre 5 et 1 /20. Pour ce qui est du test de compréhension orale le bilan est sensiblement identique : à savoir les 3 mêmes élèves ont toujours les meilleurs résultats, au dessus de 15/20, 5 élèves se situent entre 13 et 10 sur 20, 12 élèves se situent entre 9 et 7/20 le reste allant cette fois de 5 à 0/20.

Cette constatation m'a très vite confirmé les remarques « annonciatrices » de mes élèves. A cela s'est ajoutée la remarque *anodine* de cette collègue « cela devient désolant, mais nos élèves de 6ème sont de pire en pire. Avant, ils étaient motivés quand ils arrivaient en 6 ème mais désormais, après deux ans d'anglais, ils ne font plus aucun effort….mais mes bons restent toujours bons… ». Alors autant dire qu'en quatrième et pire encore en troisième, ils ont complètement décroché.

En tant qu'enseignante, je me pose immanquablement la question de savoir pourquoi une telle constatation et pourquoi un tel pessimisme. Mais ce qui me chagrine surtout, c'est cette affirmation désabusée et résignée que bien sûr, je ne peux accepter de la part d'enseignants. Cela signifierait-il qu'il n'y a plus rien à faire ? A quelle « moulinette passe-t-on les élèves pour arriver à ces conclusions hâtives? Qu'enseigne-t-on à l'école, au collège et comment ?

Dans le primaire, on nous a toujours demandé d'adapter notre pédagogie. Depuis toujours nous recevons des élèves issus de tous les milieux et l'école a toujours eu pour mission de former le plus grand nombre. Elle n'a jamais eu d'élèves triés sur le volet, elle a toujours accepté les enfants et tenté de les amener à un niveau suffisant pour permettre à chacun de réussir dans la vie. Même si cette mission est parfois difficile à remplir, elle la garde toujours en mémoire. En revanche cela n'a pas toujours été le cas pour le collège. Le collège unique date de 1975 (réforme Haby). Avant, seuls les meilleurs y entraient et pouvaient ainsi bénéficier de la filière noble. Même trente ans après ce passé pèse, selon moi, encore sur l'enseignement dispensé au collège où bon nombre d'enseignants sont parfois un peu nostalgiques du temps où les classes étaient relativement homogènes et où l'on ne se posait guère de questions sur la motivation des élèves. Je ne fais pas là le procès des collègues mais en entendant certaines remarques, je ne peux m'empêcher de le mentionner. Je le ressens comme une sorte de fatalisme qui conduit à l'absence de motivation des enseignants du second degré. En réalité, le problème de la motivation ne concerne pas uniquement les élèves et chacun exerce son métier en rejetant la responsabilité sur l'autre ! Mais le fait est qu'ils se sentent mis à mal et victimes du système. Ils ne sont plus reconnus ; ils ne forment plus l'élite. Ils se voient relégués au rang des instituteurs dont la mission première est encore dans l'esprit de tous d'enseigner les compétences de base à tous, les meilleurs recevant l'enseignement « savant » des professeurs. Caricature ? A peine….Cette victimisation me paraît dangereuse car plutôt que d'affronter la réalité et de réfléchir à une autre pédagogie, il est bien plus simple de la contourner en rejetant la faute sur les élèves. Ceci présentant le double « avantage » de ne pas se remettre en cause et par conséquent d'avoir bonne conscience. En tant que professeur des écoles, je ne suis pas nostalgique du passé puisque pour moi, il n'a pas de réalité, le collège n'étant que la continuité de l'école primaire. C'est pourquoi la recherche d'un enseignement adapté me paraît évident et le contraire serait un non-sens.

Ceci étant dit, je reviens sur les conséquences de cette différence de niveau dans nos classes.

II-2) Les conséquences de cette différence

Une fois cette différence constatée, il reste encore à savoir ce qui peut la générer et quelles vont en être les conséquences sur le cours afin de pouvoir les analyser dans le but de comprendre le problème et de trouver les solutions les plus adaptées afin d'améliorer mon enseignement et surtout de mettre les élèves en position d'apprenant et acteur. En effet, les interférences de cette différence sur le bon déroulement de mes séances se sont manifestées dès les premiers cours : le bilan était bien décevant.

La principale conséquence de cette différence de niveau a été de constater qu'il me fallait beaucoup plus de temps que prévu pour atteindre mes objectifs et encore, pouvait-on dire qu'ils étaient atteints? En ce qui concerne le prétérit, par exemple, après un certain nombre de manipulations (activités de communication du type « week end activities » ou bien documents iconographiques permettant l'emploi de ce temps…), j'avais l'impression que cette notion était intégrée. J'avais simplement oublié cette remarque faite par une institutrice au début de ma carrière « cent fois sur le métier remets l'ouvrage ». Quelle jolie image pour décrire ce que je venais de constater à savoir ce prétérit que je pensais maîtrisé par une bonne partie de ma classe de quatrième était loin de l'être pour la majorité. Que faire ? Perdre du temps ? Revenir sur une notion jusqu'à temps qu'elle soit acquise ? Là encore, qu'envisager quand on sait qu'aucun élève n'a le même rythme d'acquisition ? En revanche comment continuer de construire sur des bases fragiles ? Je ne m'en sentais pas le droit. Parallèlement, je me suis heurtée à un problème d'agitation : en revenant sur ces points non acquis pour certains, j'ai ralenti le rythme de la classe, j'ai parallèlement et momentanément occulté les autres élèves, cette consolidation leur semblant à eux superflue. J'avais cependant bonne conscience car je répondais aux programmes. Quant aux plus faibles même avec ces quelques séances supplémentaires leur incompréhension persistait et je ne parvenais pas à leur faire employer ce temps dans les situations de communication. Et de ce côté-là encore, l'agitation et le mécontentement menaçaient. Cette situation chaotique s'est renouvelée à plusieurs reprises et notamment lors la mise en place du « present perfect » qui en anglais fait appel à la notion d'aspect. Il fallait donc que je trouve un moyen pour que le contenu de mon cours réponde aux attentes de mes élèves

et surtout il me fallait déceler leurs attentes. Je ne devais pas pour autant négliger les programmes et le temps prévu par le planning, mon tuteur veillant scrupuleusement à cet aspect de mon enseignement. « Il faut conserver le rythme ». Conserver le rythme, certes, mais comme dans une course, chaque participant doit apprendre à respirer pour ne pas suffoquer afin atteindre son but. Or c'est à l'enseignant de contrôler tout cela.

Vaste projet que celui de respecter toutes ces contraintes en même temps et je me sentais et me sens encore bien novice face à cet enjeu.

J'ai très rapidement appréhendé les conséquences de cette différence de niveau et les problèmes qu'elle générait. Il me fallait et il me faut désormais trouver ses causes et mettre en place des moyens pour y remédier autant que faire se peut : car il est bien évident que les recettes miracles n'existent pas et que ce ne sont là que les bases d'une réflexion et les balbutiements d'une expérience.

Trois grandes causes me semblent à l'origine des difficultés que nous rencontrons dans nos classes actuellement :

1) **l'hétérogénéité**
2) **la motivation**
3) **l'écart entre le temps d'apprentissage et le temps d'enseignement.**

C'est pourquoi à l'issue de cette réflexion et face à ces difficultés, il convient de plus en plus d'adapter sa pédagogie. La pédagogie différenciée et diversifiée n'est certes pas un remède à tous les maux rencontrés, mais elle permet de prendre en compte les besoins des élèves et de gérer les problèmes énoncés ci-dessus. Pédagogie différenciée et diversifiée sont pour moi, deux notions complémentaires et je me réfère pour cela à l'approche de **Raymond Hutin :**

« La pédagogie différenciée implique la différenciation des apprentissages qui suppose que la plupart des activités présentées aux élèves offre des cheminements multiples, sollicitent les élèves dans des directions variées, fournissent à l'enfant des occasions de faire l'inventaire de ses connaissances antérieures, le conduisent à choisir lui-même dans ses acquis précédents ceux qui conviennent pour approcher la notion nouvelle. » En bref, il s'agit de diversifier les modalités d'accès au savoir pour que chaque profil d'élève repéré au sein du groupe classe puisse y puiser afin de construire ses connaissances. Je reviendrai ultérieurement sur ce point.

Mais revenons tout d'abord sur le « fléau » de nos classes actuelles à savoir l'hétérogénéité.

III) Causes de ce problème

III-1) l'hétérogénéité

Une fois ces causes repérées, il reste à mettre en place une stratégie capable de répondre et de prendre en compte cette hétérogénéité. Hétérogénéité qui se situe sur plusieurs plans. Elle concerne les niveaux, la motivation, les origines sociales, la culture et le système des valeurs, des comportements scolaires et des projets professionnels des élèves. Mais à bien y réfléchir, cette hétérogénéité est le reflet de notre société qui est devenu une mosaïque, un univers éclaté. Il est donc inévitable que cela envahisse peu à peu notre institution. Cela signifie en terme scolaire qu'il faut mettre en place des processus différenciés d'appropriation des savoirs, respectueux de l'identité de l'élève tout en lui permettant d'acquérir des outils lui offrant la possibilité de construire et de comprendre son environnement. **Philippe Meirieu** résume la situation très justement en affirmant « Cela exige que l'Ecole obligatoire renverse la démarche habituelle où la diversité des personnes est transformée en hiérarchie des performances, pour mettre en place des méthodes soucieuses de prendre en compte les différences entre les personnes et de les doter toutes d'outils intellectuels communs. Cela exige d'autre part que les élèves soient progressivement partie prenante de ce processus et qu'au sortir de la classe, ils soient en mesure de participer à la construction d'une société plurielle où le respect de chacun n'exclura pas la définition d'objectifs communs ». Il s'agit donc pour l'enseignant de gérer cette différence et, même si on a tendance à la considérer comme un handicap car souvent source de tensions, de conflit, de rupture, elle peut également être créative et tout aussi paradoxalement source d'unité : chacun dans sa classe aura le droit de ne pas comprendre, de ne pas y arriver et en même temps chacun cherchera un moyen de réussir en fonction des objectifs qu'il s'est fixé. En fonction de son propre projet, chacun sera sous la tension d'une demande ou d'une exigence de savoir. Et de ce fait, l'élève pourra retrouver une certaine motivation.

III-1a) une hétérogénéité de quel ordre ?

Si la toute première forme d'hétérogénéité concerne le sens que possède un cours d'anglais pour un élève, on peut noter d'autres disparités qui cette fois concerne sa compétence, son savoir et son comportement face au travail scolaire :

- Dans la compréhension des consignes.
- Dans l'inférence.
- Dans la maîtrise des méthodes censées être acquises au cours des cycles précédents.
- Dans le fait que certains élèves ne savent pas définir une méthode personnelle de travail raisonnée qui leur est propre, parce qu'ils ne savent pas comment l'analyser, l'envisager, ou bien parce qu'ils n'en voient tout simplement pas l'utilité.
- Dans la maîtrise des outils de la langue anglaise, voire de leur propre langue.
- Dans la possession d'une culture générale plus ou moins étendue.
- Dans la maîtrise de l'abstraction.
- Dans leur capacité à reproduire un élément donné, à découvrir cet élément par leur propre moyen, à mettre en place des stratégies et à utiliser des outils pour comprendre ou reproduire ce qui leur est demandé.

Cette hétérogénéité fait que chacun des élèves d'une classe a un rythme de travail différent et que finalement c'est la classe entière qui n'avance pas. Et que sans une analyse de ces disparités, l'échec scolaire est considéré comme une fatalité qui mène à une classification réductrice des élèves : à savoir, d'un côté les bons et puis d'un autres les moins bons, voir les cancres qui ne parviendront jamais à prononcer une phrase convenable en anglais. Ce sont les sous-doués de nos classes et pour ceux-là, il n'y a rien à faire. C'est pourquoi il est très important de faire référence aux postulats de Burns.

III-1b) Les postulats de Burns

Les postulats de **Burns** même s'ils semblent évidents m'ont permis de confirmer cette réalité. Ils se présentent comme suit :

1- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

2- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.

3- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.

4- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

5-Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.

6 – Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.

7- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

III-1c) Les différents styles cognitifs

Chaque élève est différent de l'autre par ses acquis, son comportement, son rythme de travail, sa motivation pour l'activité proposée. A chaque élève correspond une situation d'apprentissage, issue la plupart du temps d'un aménagement personnalisé des situations d'apprentissage types suivantes :

- **la situation impositive collective**

C'est la pratique la plus utilisée encore aujourd'hui de façon déguisée ou non. Tous les élèves reçoivent le même enseignement au même rythme . C'est la situation la moins susceptible de résoudre les problèmes d'hétérogénéité au sein du groupe.

- **La situation collective.**

Les élèves peuvent travailler de façon autonome. Ils sont orientés vers l'objectif à atteindre, à l'aide de fiches individualisées mise en place pour répondre à ces objectifs spécifiques.

- **La situation interactive** :

Meirieu parle pour cette situation de « conflit socio-cognitif ». Les élèves confrontent leurs représentations pour construire eux-mêmes leur savoir. L'information est donnée en amont d'un travail de groupe dans lequel il sera question de maîtriser cette information. C'est une attitude malgré tout très directive

car l'enseignant choisit les tâches à accomplir, fournit des documents qu'il a élaborés et répartit les élèves en petits groupes soigneusement organisés.

Les situations d'apprentissage et les outils d'apprentissage choisis par le professeur constituent ce que l'on appelle une **méthode pédagogique : P. Meirieu** donne **in *L'école mode d'emploi*** la définition suivante de ce que l'on appelle la méthode pédagogique.

« Définissons donc une méthode pédagogique […] comme le mode de gestion, dans un cadre donné, des relations entre le formateur, l'apprenant et le savoir. »

Passons maintenant au côté, peut-être, moins rationnel de la situation : la motivation, ou démotivation qui est aussi un facteur d'hétérogénéité.
« Habituellement la motivation est définie comme l'action des forces conscientes ou inconscientes qui déterminent les comportements. La motivation a des aspects sociaux et psychologiques »

III-2) La (dé)motivation

La motivation……..vaste champ de recherche! Comment réussir à motiver quelqu'un pour parvenir à lui faire faire ce qu'il n'a manifestement pas envie? C'est un sujet qui n'est pas forcement rattaché à l'enseignement. La meilleure solution serait de faire comprendre à cette personne qu'elle tirera un bénéfice à réaliser la tâche qui lui incombe. Mais dans le cas d'une classe de 25 élèves de 13 à 14 ans, je ne suis pas persuadée qu'ils se projettent suffisamment loin dans le futur pour s'apercevoir qu'il est dans leur intérêt d'étudier l'anglais attentivement. Pour beaucoup, même s'ils font cette démarche, la réponse sera : l'anglais ne me servira à rien…. Aussi est-il nécessaire de se pencher plus sérieusement sur la question de la motivation des élèves ou de comment réussir à attirer leur attention sur le cours dans le but qu'ils lui manifestent de l'intérêt.

Le problème de la motivation implique celui de la liberté: les élèves ont-ils le droit de ne pas avoir envie d'apprendre ? Pourtant dans le règlement intérieur, il est écrit que les élèves ont le devoir d'exécuter toutes les tâches demandées par leur

professeur et liées à l'enseignement. Le règlement intérieur représentant pour les élèves un « dictat », quoi de plus tentant que de vouloir le contourner ? Pour éviter ce conflit entre obligations et liberté, le meilleur moyen est de trouver une solution pour que les élèves aient envie d'apprendre. Pour ce faire, deux conditions doivent être réunies, selon **Françoise CLERC** *in Débuter dans l'enseignement* : «

- L'apprentissage doit avoir du sens pour l'élève.
- La forme du travail ne doit pas être trop prévisible.»

On aurait tendance à croire que si les élèves ne sont pas motivés, il vaudrait mieux leur donner du travail facile afin de ne pas les rebuter alors qu'il vaut mieux les intriguer, les surprendre, de manière à ce qu'ils ressentent le besoin de découvrir ce que leur réserve la suite du travail. Facile à dire !!! Mais il faut être vigilant et veiller à ce que l'exercice (au sens large du terme) ne devienne pas imprévisible ou trop difficile car on obtiendrait l'effet inverse et un bon nombre d'élèves seraient susceptibles de se lasser ne voyant pas où l'on veut les conduire.

D'autres ouvrages conseillent de diversifier les supports autant que possibles afin de toujours étonner les élèves et par ce biais de les faire participer au cours les rendant ainsi acteurs. En anglais, les supports sont nombreux, vidéo, images iconographiques, documents audio, rétro projecteur, tableau, ordinateur relié à un vidéo-projecteur si l'établissement en possède.
Mais ces atouts proposés par l'enseignant ne suffisent pas toujours et une fois l'attrait de la nouveauté passé, la motivation retombe extrêmement rapidement …..

Aussi afin de remotiver les élèves efficacement, il me paraît judicieux d'essayer de comprendre d'où leur vient leur démotivation, car les raisons peuvent être diverses et variées comme par exemple l'élève en situation d'échec depuis l'école primaire qui accepte cette situation comme une fatalité, ou bien l'élève dont les parents auraient réussi sans être allés à l'école qui considèreraient donc qu'elle est inutile ou bien encore la réussite facile qui met en péril la crédibilité et la nécessité de l'école (dans ce domaine notre télévision n'est pas avare d'exemples)……On peut sans nul doute citer d'autres cas, presque autant qu'il y a d'élèves.
Dans ma classe de 4ème , une bonne partie des élèves étaient persuadée que l'anglais était bien trop difficile à apprendre et que de toute façon ils étaient nuls et que, cela était acquis, ils ne comprendraient jamais rien. Ils en étaient tellement convaincus que même le fait de répéter une phrase correcte leur demandait un effort qu'ils

n'étaient pas disposés à fournir. J'en vins donc à déduire rapidement que la remotivation devait préalablement passer par la revalorisation des élèves les plus en difficulté et surtout les plus rétifs. Je devais également les remettre en confiance.

Pour ce qui est de ma classe de 3ème, la non motivation venait surtout, selon moi, du fait que l'anglais faisait parti du lot de matières à ingurgiter, seul le choix de leur option à savoir la technologie était digne d'intérêt, en conséquence toute leur motivation était destinée à cette option, l'anglais ne présentant que peu d'intérêt à leurs yeux. Il faut également admettre qu'à cet âge, les centres d'intérêt sont parfois bien différents de ceux proposés dans les ouvrages et pour établir des situations de communication permettant de mettre les élèves en « éveil », il faut faire preuve d'imagination et se rapprocher de leurs propres préoccupations. Ils ont besoin de se sentir impliqués et concernés. A cette période de leur vie, les adolescents sont très égocentriques ; rien ne les intéresse sauf eux et leurs tracas; cela fait partie de notre fonction que d'en tenir compte et en faire abstraction nous exposerait au risque de creuser un terrible fossé, non seulement entre eux et la discipline que nous enseignons, mais également entre eux et NOUS. Il ne faut surtout pas oublier que nous devons établir une relation authentique avec nos élèves. Cela fait également partie de la pédagogie différenciée. L'échange que nous établissons avec nos élèves n'est pas uniquement fonctionnel, il est également affectif et dans ce domaine, il faut aussi admettre que tous n'ont pas les mêmes besoins : l'attitude pédagogique repose en secret sur le subtil dosage de l'affectif et du fonctionnel. Ce dosage, perçu par les élèves peut la rendre efficace…. En fait on peut penser que le savoir se construit sur fond de relation humaine, mais ce n'est pas réductible à cette relation uniquement.

On a vu que les possibilités de remotiver les élèves étaient nombreuses, cependant, pour être efficaces ces solutions doivent être adaptées au besoin de chaque classe et être utilisées en corrélation avec la pédagogie différenciée qui elle doit pallier l'hétérogénéité de la classe. Le manque de motivation est donc une cause toute aussi essentielle que l'hétérogénéité dans la difficulté à enseigner. Ceci dit, un autre problème m'est apparu tout autant générateur de difficultés, à savoir comment gérer le fossé existant entre le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage ? Ce constat, je l'avais déjà fait en temps qu'enseignante dans le primaire et je le retrouve tout aussi prégnant dans l'enseignement secondaire.

Nous allons étudier cette dernière cause et voir dans quelles mesures la pédagogie différenciée peut aider les élèves en difficulté.

III-3) Temps d'apprentissage/temps d'enseignement

Au début de l'année scolaire, j'avais planifié une progression, et lorsque j'établissais mon projet pédagogique, je prévoyais très scrupuleusement le nombre de séances prévues pour mener à bien mon projet. De même, lors de chaque séance, je prévoyais mes activités en fonction de mes objectifs pour certains prioritaires et pour d'autres secondaires. Et ce conformément aux enseignements de nos formateurs. Ensemble bien ficelé, soigneusement préparé, je partais enseigner l'anglais sans recul dans cette discipline. Mais très vite je me suis aperçue que ce n'était pas aussi simple que cela. Quand à la fin de ma séquence sur le « present perfect » (dont j'avais à peu près respecté le temps prévu) ce que je pensais en cours d'acquisition ne l'était absolument pas pour une grande partie de la classe, je me suis sentie démunie. Comment m'étais-je laissée piéger par l'illusion ? Ce problème je le connaissais, mais je pensais naïvement que les élèves étant plus âgés, leur capacité d'apprentissage en serait modifiée. Vaste erreur…. Je me suis donc mise en quête de quelques informations concernant ce décalage.

En effet, si le temps d'enseignement est établi en nombre d'heures et planifié sur une année scolaire, le temps d'apprentissage, lui, peut prendre plusieurs années. Cette durée peut varier considérablement d'un élève à un autre en fonction de sa rapidité de compréhension, mais également de l'aide dont il peut disposer et de sa motivation.

Mais qu'appelle-t-on le temps d'apprentissage ?: c'est le temps que met chaque élève <u>à faire sien</u> le savoir autour d'une notion donnée, par exemple le temps qu'il pourrait mettre à comprendre ce que représente le prétérit ou le present perfect dans notre discipline. Quant au temps d'enseignement, c'est le temps que passe un professeur, au cours d'une année scolaire, à dispenser le savoir lié à un thème. Donc cette notion de temps d'apprentissage était exactement la même au collège et ce, indépendamment du fait que l'élève ait travaillé ou non. Du reste, aussi loin qu'il m'en souvienne et après avoir réfléchi au problème, l'emploi de since, for et ago s'est clarifié en classe de terminale. Eh oui, j'avais oublié !!!

Je pense qu'il faut garder à l'esprit, au moment de la préparation d'une séance, cette différence qu'il existe entre ces deux durées, et surtout ne pas oublier les propos de Gérard de VECCHI in *Aider les élèves à apprendre* « construire un savoir opérationnel correspond à un chemin parfois long et sinueux dont on ne peut faire l'économie. D'où l'importance de bien différencier passer du temps et perdre du temps. » D'où également l'importance de revenir sur une notion de façon régulière sous différents aspects, la fameuse progression en spirale qui soudain m'a paru prendre toute sa dimension dans l'enseignement de notre discipline. A bien y réfléchir, cette technique je l'utilisais déjà à l'école primaire, lors de la mise en place des ANG (atelier de négociation graphique) pour répondre aux besoins du temps d'apprentissage. Mais j'avais occulté cet aspect dans le secondaire, inutile de préciser qu'il s'est très vite rappelé à mon bon souvenir.

Ceci met en évidence un autre écueil. Il est impératif de se fixer des objectifs précis en fonction des programmes de l'Education Nationale et non pas en fonction des manuels scolaires qui répondent à des attentes commerciales. Il revient donc à l'enseignant de déterminer ce qui doit être essentiel dans son cours.

Je reviens maintenant sur le temps d'enseignement, c'est un moment primordial : une bonne gestion du temps, utilisée en adéquation avec la variation des supports et une pédagogie différenciée permet de garder les élèves motivés, car si la séance est bien rythmée, l'attention ne se relâche pas. Les élèves sont ainsi portés par le cours et ce n'est pas l'inverse qui se produit. En effet, le manque de rythme est une des difficultés à laquelle je me heurte avec toutes les conséquences qu'elle entraîne, à savoir objectifs pas ou mal atteints, agitation, peu d'écoute……. Et de ce fait le temps d'apprentissage s'en trouve modifié.

En fin de compte, le temps consacré à une séquence, dépend de beaucoup de paramètres. Je pense qu'il est nécessaire de le prévoir à l'avance, de façon précise mais en ayant envisagé différentes adaptations en fonction des réactions des élèves et en prenant en considération le fait qu'il ne s'apparente en aucune manière au temps d'apprentissage ; cependant, il faut garder à l'esprit que dépasser le temps prévu pour une notion imposera de réduire celui imparti à une autre, ceci en vue de respecter les objectifs fixés et le programme. Il faudra alors faire **un choix**.

Forte de toutes ces analyses, la question était de savoir comment gérer toutes ces variables et mettre en place des solutions pour remédier autant que faire se peut à ces différences au sein d'une classe.
Je me suis donc à nouveau référée à la pédagogie différenciée comme je le faisais auparavant, cherchant de ce côté, l'amorce d'une réponse à ces problèmes. Le tout étant de savoir si au collège, sa mise en place était possible et sous quelle forme. Il est bien évident que l'analyse des difficultés a pris un certain temps et que les mesures prises et mises en place ne sont qu'une piètre ébauche. Il faudrait observer et mettre en place de véritables situations de recherche sur plusieurs années et différents groupes pour pouvoir en tirer des conclusions. Aussi je me contenterai de rapporter des faits, mais je ne me hasarderai pas à tirer des conclusions qui seraient pour le moins un peu hâtives et dénuées de tout sens scientifique.

Mais cela me permettra d'aborder la quatrième partie : qu'en est-il de l'enseignant ?

III-4) L'enseignant en question

Pour comprendre les raisons d'une telle hétérogénéité des élèves, il n'a été question jusqu'à présent que des élèves : c'est oublier que toute situation d'apprentissage participe d'une méthode pédagogique qui met en relation les apprenants, le savoir et l'enseignant d'après Meirieu. Quelle est donc la part de cette hétérogénéité qui incombe à l'enseignant ? Celui-ci l'alimente très certainement par ses pratiques. Il ne s'agit pas de dénoncer un manque de conscience de travail mais plutôt de mettre l'accent sur le fait que le professeur lui aussi possède un profil pédagogique. Et il y a fort à parier que cet enseignant répercute dans ses pratiques pédagogiques une démarche d'apprentissage qui correspond à son propre profil. En fonction de son propre système, il privilégiera une situation d'apprentissage (impositive, collective ou individualisée) qui fait référence cette fois à son passé en tant qu'élève et qui lui a parfaitement réussi. D'où la nécessité de se bien connaître, de se professionnaliser, d'être, même si le terme fait sourire, un « praticien réflexif ».

Or Meirieu, dans son avant-propos *in L'école mode d'emploi* signale que « la situation d'apprentissage, magistrale (type maïeutique) et impositive domine toujours…. ». Cela peut s'expliquer par le fait qu'il est plus rassurant de voir l'élève consommer le savoir de façon magistrale. On est sûr d'avoir tout dit à tout le monde

et si seuls quelques-uns ont reçu l'information et sont capables de la restituer cela veut au moins dire que ceux-là sont comme nous, on se sent moins coupable …… !! On a bien travaillé et on a bonne conscience ……. Et les autres ? Ils sont sûrement moins doués….

IV) Réflexion sur une solution liée aux problèmes de l'hétérogénéité.

Il serait, apparemment, et selon les avis de beaucoup d'enseignants, plus facile d'avoir des classes homogènes, plus maîtrisables et se situant sur un niveau unique de compréhension. L'homogénéité d'une classe rendrait la transmission des savoirs et des connaissances plus facile. Pourtant les différences impliquent une réflexion didactique plus importante et peuvent rendre l'enseignement plus efficace. Il est vrai également que ces différences énoncées plus haut ne facilitent pas la tâche de l'enseignant et que la classe se trouve être le seul endroit où toutes ces différences convergent de façon discrétionnaire. Cependant en gérant cette hétérogénéité, chacun peut s'enrichir au contact des autres et peut mieux parvenir à se définir soi-même. Ce foisonnement peut être profitable au niveau scolaire, si le professeur le traite comme un moyen de stimuler l'apprentissage en évitant l'éclatement et le repli.

Cette prise en compte de la diversité des élèves rapproche le professeur de ses élèves puisqu'il modifiera sa façon d'écouter, de répéter, d'interpeller selon l'élève auquel il s'adresse. Il modifiera son langage et son approche didactique, tout en ayant les mêmes objectifs et les mêmes exigences d'objectifs. Quels que soient les élèves.

Traduit en termes pratiques d'enseignement, cela signifie que l'enseignant doit mettre en place des processus différenciés d'appropriation des savoirs(1) qui prennent en compte les identités diverses des apprenants. Il faut néanmoins que l'enseignement de l'anglais au collège garde comme objectif essentiel l'acquisition par tous des outils linguistiques et civilisationnels permettant à l'élève de comprendre et de s'exprimer en anglais afin d'acquérir en fin de cycle une autonomie plus ou moins grande.

(1) D'après J.P Astolfi, qui a recensé différents couples cognitifs dans un article « styles d'apprentissages et différenciations pédagogiques » in *Cahiers pédagogiques mai juin 1987*

IV-1) Les problèmes de mise en œuvre

La première question qui se pose devant un tel « état des lieux » est de savoir que faire de cette hétérogénéité. Faut-il travailler contre elle ou malgré elle en l'utilisant ? Il peut sembler intéressant de se servir des besoins qu'elle fait émerger chez les élèves.

Cela suppose également que l'enseignant accepte de se remettre en cause en partant de ses propres représentations du collège et du rôle qui est le sien à l'intérieur de cette institution. Il faut donc mettre en place des stratégies et des dispositifs qui conviennent au profil pédagogique des élèves.

Mais il y a un écueil à éviter : comment en voulant **différencier sa pédagogie**[1], éviter de mettre en place une succession de cours particuliers où dans une même classe, on a hiérarchisé les objectifs en omettant que notre ambition et notre fonction est de mener ce public hétérogène et en difficulté vers la maîtrise d'outils intellectuels communs.

V) la pédagogie différenciée : histoire et théorie.

« L'expression '' pédagogie différenciée'', est un pléonasme : il n'y a de pédagogie que différenciée puisqu'il n'y a de savoir que dans le chemin qui y mène. » **Philippe Meirieu**, in ***L'école, Mode d'emploi*** (ESF 1986, p16)

Avant de réfléchir à une pédagogie qui tiendrait compte de toutes les différences précitées, il convient de se demander ce que l'on désigne vraiment par le mot pédagogie. Voici ce qu'en dit **Philippe Meirieu**, dans son avant-propos in ***L'école, Mode d'emploi*** : « *qu'est-ce que la pédagogie sinon, précisément, cette tentative, souvent maladroite pour tenter de connaître sans pour autant renoncer à agir (…) Comme toute connaissance la pédagogie côtoie et explore la complexité ; mais comme toute pratique, elle se compromet dans l'approximation quotidienne ».*

On dira pour le moment que différencier sa pédagogie, c'est « offrir des projets différents, des objectifs appropriés et des itinéraires diversifiés à des sujets les plus divers pour leur donner accès à l'autonomie intellectuelle. » Danvers F. Article « différencier la pédagogie »

Mais quelle peut être la signification de ce participe passé « différenciée » ? En fait la pédagogie différenciée n'est pas une idée nouvelle. Le terme « différencié » est

apparu pour la première fois in *le Protocole de Saint Quentin* qui présentait en 1970, le bilan d'expérimentations menées dans plusieurs collèges. C'est une pédagogie qui se veut utiliser une multitude d'outils, de méthodes et de situations pour permettre à tous les membres d'un groupe, aussi hétérogène soit-il, d'atteindre les mêmes objectifs.

Le terme de pédagogie différenciée apparaît en 1973 sous la plume de L. Legrand in «La différenciation pédagogique ». La différenciation pédagogique selon L. Legrand, désigne la tentative de diversifications méthodologiques susceptibles de répondre à la diversité des élèves ou pour le dire autrement, la pédagogie différenciée représente la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés en une même division d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs ou en partie communs.

Philippe Meirieu avec *l'école mode d'emploi*, propose un ouvrage qui permet de comprendre pourquoi différencier s'avère nécessaire.

En fait, on s'aperçoit que cette idée n'est pas aussi nouvelle que cela et que des propositions pédagogiques différentes ont été faites depuis les écoles Freinet (aux alentours des années 1920) à nos jours. Pour nous faire voyager à travers ces différents modèles éducatifs, Meirieu nous raconte l'épopée de Gianni qui avec ses yeux, nous raconte l'histoire de l'école Freinet et le point de vue des piagétiens, de Rogers, des sociologues, et des partisans du collège unique (dont L.Legrand est un fervent défenseur.)

V-1) ***Définition : Qu'est-ce que la pédagogie différenciée ?***

Il convient donc maintenant de se demander en quoi consiste la pédagogie différenciée.

- c'est ……/ce n'est pas …

Selon Michel **Tozzi in** *Les cahiers pédagogiques N° 293 novembre*

c'est :

Une réponse pédagogique au traitement de l'hétérogénéité, d'une part d'un public de masse, d'autre part de profils d'apprentissage distincts.

Pour **F.Danvers in** *différencier la pédagogie, recueil d'articles***, «** différencier les pratiques pédagogiques et les stratégies d'apprentissage » concerne :

- l'organisation de l'enseignement, un groupe de niveau …..
- les stratégies de rémédiation, en prenant en compte la dimension psycho-affective qui régit les rapports de chaque enfant avec les adultes chargés de son éducation ;
- les valeurs accordées au collège par son environnement
- la qualité et la nature de l'influence du milieu familial dans les tâches éducatives.

Ce n'est pas … le culte gratuit de la différence…….

V-2) Pédagogie différenciée ou différenciation des méthodes pédagogiques.

Doit-on parler de pédagogie différenciée ou de différenciation de pratiques pédagogiques ? Lorsque j'ai pris connaissance des différentes stratégies d'apprentissage, je me suis demandé laquelle serait la plus apte à respecter la diversité des profils pédagogiques des élèves. Il m'est apparu un peu plus tard que le propos de la pédagogie différenciée est de mettre en œuvre des stratégies différentes aux moments adéquats pour la même personne.

Anne de Péretti souligne cette idée in *Les recueils de cahiers pédagogiques, Université d'été de Poitiers :*

« *La pédagogie différenciée est* ***une méthodologie d'enseignement et non une pédagogie*** *? Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive ? Il doit y avoir une* ***variété de réponses au moins égale à la variété des attentes****, sinon le système est élitiste ? Chaque enseignant est différent dans sa manière de faire et il reconnaît à l'autre le* ***droit d'avoir une méthode différente****. La diversification est un facteur de réussite ? Du bon sens, de la bonne entente sont des gages de bonne réussite. »*

V-3) Comment et que différencier ?

Différencier sa pédagogie, c'est avant tout faire le diagnostic face à l'hétérogénéité, puis concevoir des stratégies d'apprentissage assez souples pour être capable de répondre à la diversité des profils d'élèves. Il faut pour cela, d'après les travaux de Meirieu :

Varier l'organisation du groupe classe :

- Situations d'apprentissage collectives ou de groupes (groupes de besoins par objectifs) avec ou non répartition des tâches entre les élèves.
- Situations d'apprentissage individualisées.

Prendre en compte les niveaux sur le plan cognitif :

- Niveaux de connaissances, compréhension, application, analyse, synthèse.

Adapter ses méthodes pour respecter la diversité des profils pédagogiques :

- Les élèves sont-ils à dominante visuelle ou auditive pour ce qui est de la mémorisation d'une notion ? ont-ils besoin de manipuler ?
- Les élèves sont-ils plus réceptifs à la démarche inductive ou déductive ?

Il faut trouver des outils adaptés à des méthodes diversifiées.

Utiliser tout à tour les différentes stratégies d'apprentissage :

Varier les stratégies permet notamment de développer l'autonomie des élèves et de leur faire envisager les fonctions pédagogiques de l'erreur et de l'évaluation.

Varier les approches méthodologiques :

Utiliser pour cela des exercices de métacognition [1].

Diversifier les outils d'apprentissage :

Le langage et le geste, l'écrit et l'image, les ressources des nouvelles technologies.

Diversifier les aides méthodologiques :

Utiliser des fiches supports pour guider l'élève dans son travail

Utiliser des documents adaptés à la variété des styles cognitifs (par exemple création de groupes).

Avoir recours à des interlocuteurs différents pour l'élève : personnes extérieures (assistant, parent anglophone, collègues anglophones…, support audiovisuel…..).

Respecter le rythme des élèves, quand on peut l'évaluer.

Dans la mesure du possible, il convient de ne pas prévoir une progression trop rigide sur le calendrier, l'intérêt de l'élève étant d'avoir travaillé tous les points du programme, mais en les ayant vraiment compris et retenus.

Etre particulièrement soucieux de diversifier les exercices de remédiation.

---

[1] *La métacognition consiste à « prendre conscience des « modes de pensée » que l'on met en jeu au cours de l'activité intellectuelle. Cette prise de conscience est nécessaire pour être en mesure de les mobiliser volontairement dans une situation d'apprentissage et de conduire consciemment sa pensée. Elle joue sur deux plans :*

- les savoirs métacognitifs (savoir qu'il faut élaborer un plan) à caractère méthodologique ou personnel.

- les démarches métacognitives (savoirs comment je retiens mieux) qui consistent à réfléchir sur sa conduite opératoire (par ex, par comparaison avec celle des autres) et permettent d'optimiser sa méthode et d'en dégager les critères. Michel DELEVAY in Cahiers pédagogiques - différencier sa pédagogie-.

Il faut ajouter à cela, que l'enseignant peut avoir recours à deux types de différenciation : **la différenciation simultanée et la différenciation successive**. Ceci afin que chaque élève ait le maximum de chances de trouver une méthode qui lui convient. Philippe Meirieu in *Outils pour apprendre en groupe*

- La différenciation successive, appelée aussi « pédagogie variée ou diversifiée » suppose que le professeur varie, au cours des phases de découverte et d'évaluation d'apprentissage, les outils, les supports et les situations (travail individuel, tutorat, contrats, groupe). C'est l'observation de la classe et l'évaluation formative qui sont, selon moi, le mieux à même de vérifier le bon déroulement de ce type de différenciation.

- La différenciation simultanée, suppose la répartition des élèves en groupes selon les objectifs propres aux activités de ces différents groupes. Ce types de différenciation est possible quand les étapes dites « d'intégration individualisée» (moment où l'élève cherche lui-même à l'aide d'exercices d'application à s'approprier l'objectif de la séance d'apprentissage) et de remédiation sont atteintes. Le professeur régule ces activités en circulant au milieu des groupes pour apporter l'aide dont les élèves ont besoin et de façon très spécifique.

Convaincue en théorie, convaincue par une pratique précédente du bien-fondé de cette pédagogie différenciée et par l'intérêt de diversifier les pratiques pédagogiques, il me restait maintenant à l'appliquer à ma classe de 4ème où les difficultés étaient les plus probantes.

VI) PROPOSITIONS DE SOLUTIONS PRATIQUES

VI-1) Où je me suis sentie stagiaire

Comme je l'ai déjà mentionné au début de mon mémoire, la pratique de la classe et la pédagogie différenciée me paraissait une évidence. Néanmoins mes recherches dans ce domaine, m'ont permis de mener une réflexion plus approfondie et j'ai découvert que pendant ces dix années j'avais mis en place une pédagogie de terrain, une « pédagogie empirique » et ressentie. Je savais bien que tous les élèves ne pouvaient pas être « logés à la même enseigne » et à partir de ce constat j'avais instauré ce que j'appelais moi de la différenciation. Je viens de découvrir que les ouvrages et les articles étudiés prenaient le contre-pied de la pédagogie traditionnelle, et que finalement je l'avais adaptée, pour en faire de la pédagogie différenciée. Donc, j'ai décidé de m'y engager et cette fois de façon un peu plus rationnelle. Je tiens cependant à spécifier que, ce que j'ai tenté de mettre en place dans ma classe de 4ème n'a rien d'une expérience, dans la mesure où il me faudrait du temps et la mise en place de cette pratique pour seul objectif. Or, il est bien évident que cette année ne nous permet que la réflexion car d'autres contraintes se font trop pressantes pour procéder à une étude digne de conclusion.

Je dois admettre que malgré ma certitude concernant les bienfaits de la pédagogie différenciée, je ne savais absolument pas comment l'envisager en classe d'anglais : serait-elle gérable et serait-elle bénéfique à mes élèves ? Lors de mes premiers cours, je me suis d'abord contentée d'enseigner l'anglais de manière très traditionnelle, à savoir j'attendais de mes élèves la même chose, mais je savais par expérience que cela ne marcherait pas. Et au moins de ce point de vue là, j'avais raison. Les premiers cours n'ont pas été très brillants.

Vint alors la première étape de la différenciation : **la phase diagnostique**.

VI-2) Pour différencier sa pédagogie : connaître ses élèves, évaluer l'hétérogénéité.

L'opération intellectuelle la plus ardue pour un collégien est sûrement celle de réfléchir sur le mode de l'abstraction sur quelque chose de concret, ou de réfléchir sur des questions abstraites. Cela nous pose le problème du sens. Souvent l'élève confond abstraction et subjectivité, ce qui lui joue d'ailleurs des tours. L'enfant pourrait partir de son expérience personnelle pour donner du sens aux activités nouvelles et faire le lien avec ce qu'il sait déjà, or, bien souvent, il ne s'en sert pas et sa subjectivité intervient comme un handicap. Comment, dans ces conditions,

demander à l'élève d'identifier un problème dont il n'est pas conscient afin d'y apporter des solutions ?

C'est au professeur d'établir ce diagnostic. Ce diagnostic est aussi important pour l'enseignant que pour l'élève.

a) **pour l'élève :** il est important de situer le degré et la nature des compétences qu'il a déjà acquises. Je parlerai ici d'évaluation formative ; mais comme cet apprentissage se fait au sein du groupe classe, il ne pourra s'empêcher de façon plus ou moins avouée de comparer sa progression à celle des autres élèves du groupe auquel il appartient. Et c'est justement lors de cette évaluation que l'élève est le plus en danger car il s'auto-évalue de façon très subjective ce qui pour diverses raisons peut l'entraîner ou le maintenir dans une spirale de l'échec.

b) **Pour l'enseignant**, mesurer le degré et la nature des compétences déjà acquises par l'élève sera le point de repère indispensable qui lui permettra de proposer à celui-ci des itinéraires d'apprentissage à sa portée, adaptés à ses possibilités réelles ou, pour employer un terme plus technique, en adéquation avec son profil pédagogique. Mais là où les choses se compliquent c'est que le professeur qui a la responsabilité d'un groupe pour une discipline, a également des objectifs communs ou en partie communs. Il aura donc besoin d'une « évaluation-classe».

La pédagogie différenciée donne, donc, à l'évaluation qu'elle soit diagnostique, formative ou sommative, une vraie dimension pédagogique. A l'échelle individuelle, par exemple, l'évaluation diagnostique, orale ou écrite, notée ou non, permet à l'enseignant de repérer les points à travailler. Mais elle sert aussi, si elle est comparée aux autres types d'évaluation, à déterminer quels mécanismes ont conduit l'élève à première vue à obtenir des résultats insuffisants : méthodologie, manque de travail, non respect des consignes, manque de connaissances, pré-requis insuffisants ; c'est un travail qui aura pour but de déterminer les causes du blocage voire de l'échec.

Il est important de noter que toutes les évaluations ne doivent pas être différenciées. En fait on doit garder en mémoire que l'atteinte d'un objectif commun passe par l'atteinte d'objectifs plus limités et personnalisés.

VI-3) Que doit-on évaluer en classe d'anglais ?

Si l'on se réfère *aux Instructions officielles du ministère de l'Education Nationale, Programmes et Accompagnements pour le collège,* il s'agit d'évaluer la

compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression écrite et la production orale.

a) *la compréhension orale :* suppose que l'élève soit capable de comprendre ce qu'il entend. Sa réussite est fonction de l'aptitude à différencier les phonèmes, à reconnaître les schémas mélodiques, à localiser l'accentuation et à retenir ce qui est dit.

b) *la compréhension écrite :* cette activité est par nature individuelle, silencieuse et orientée vers la satisfaction des besoins tels que la recherche d'informations ou le plaisir. Dans la perspective d'une différenciation, le professeur doit pouvoir évaluer d'une part, l'étendue et la nature du vocabulaire compris par l'élève et d'autre part, l'étendue et la nature des structures grammaticales comprises par l'élève. L'enseignant doit pouvoir dire si les structures et le vocabulaire en question permettent à l'élève d'avoir une compréhension sommaire (éléments factuels) ou bien de comprendre l'implicite (connotations, allusions, …..)

c) *La production écrite* : l'élève devra être capable de restituer une phrase pour progressivement devenir autonome et réinvestir les structures proposées afin de créer sa propre production.

d) *La production orale :* C'est la partie la plus facilement observable en classe puisqu'elle répond à un besoin immédiat et se met en place sous forme diverses (questions - réponses, reformulations, dialogues,…..) C'est en fait la capacité de parler une langue simple mais la plus authentique possible.

Dans cette perspective, l'évaluation de la pratique de l'anglais parlé va avoir deux fonctions : **une fonction psychologique de renforcement positif :** il s'agit dans un premier temps d'encourager la prise de parole, de stimuler les apathiques, de réguler les interventions afin que la prise de parole ne soit monopolisée par certains au mépris des autres, de favoriser les initiatives. **Une fonction normative** : je dirai que le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer ainsi que les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage sont ceux de l'intelligibilité du message. En d'autres termes, lorsqu'il parle l'élève serait-il compris par un anglophone de classe moyenne (et de bonne volonté !) ou au contraire certains éléments contenus dans l'énoncé sont tels qu'il est impossible de déchiffrer ce message ?

En conclusion, l'évaluation m'a permis de me représenter le niveau de chacun et surtout de savoir sur quoi je devais m'appuyer pour déterminer des objectifs

susceptibles de pallier les différentes carences de mes élèves et déterminer des objectifs particuliers pour atteindre un objectif **commun**.

VI-4) Démarches mises en œuvre.

En réalité les démarches mises en œuvre se situent à différents niveaux (affectif, cognitifs, méthodologiques). Il était important que chacun sache où se situait sa difficulté et prenne conscience de la méthode qu'il allait employer pour y remédier même si cela reste, aujourd'hui, extrêmement difficile à gérer, car je me suis aperçue que ces difficultés n'étaient pas figées et que si certaines disparaissaient, d'autres alors surgissaient. Ou bien encore la démarche ne donnait pas les résultats escomptés, ce qui souvent s'est avéré source de découragement chez certains.

- **Remettre les élèves en situation de réussite et de confiance. « je suis capable de … »**

Pour la plupart des élèves parler une langue étrangère tient du courage et il est souvent très difficile de les mettre en situation d'acteurs. Beaucoup d'entre eux ne sont pas motivés, certes, mais ils se mesurent au groupe classe et perdent confiance (dramatisation de l'erreur, crainte du regard de la classe, sentiment de dévalorisation…..). Ils devaient, donc, faire partie intégrante de la pièce de théâtre et entrer dans le rythme. En fonction de ce constat, je me devais de les amener tous à prendre la parole. Le tout étant d'adapter le niveau de mes exigences en fonction des élèves. Deux types d'activités ont contribué efficacement à atteindre cet objectif.

Il s'agissait de faire oralement l'état quotidien des absences et deux fois par semaine de dire ce que l'on prévoyait de faire ou ce que l'on avait fait lors du week-end.

Objectifs différenciés :

Parler de la présence, de l'absence…..

Employer des quantificateurs (none of us, all of us, one is ..)

Construire des phrases complexes et poser des questions.

Aussi chaque matin en entrant en classe, nous nous sommes attaché à faire l'état des absents et des présents. Situation simple de communication qui peu a peu a permis à certains de prendre confiance. Au départ, peu d'élèves participaient puis peu à peu certains ont mis en place des stratégies de repérage qui leur ont permis de construire des phrases simples. Pour les uns la construction des phrases est relativement élaborée, pour les autres elle reste basique, mais au moment où je rédige ce texte, même mes élèves les plus en difficulté sont capables de s'exprimer sur leurs

activités du week-end et commencent à poser des questions. De plus elle a eu pour effet de remotiver certains élèves qui se sont soudain sentis capables de parler et ont repris confiance. Nous avons étendu ces situations à d'autres domaines tels que les loisirs, les habitudes, la famille, les camarades…. L'essentiel étant de faire parler les élèves. Chacun à son niveau devant être en mesure de s'exprimer. Pour varier les plaisirs, j'ai donc à l'oral mis en place des Quizz, des devinettes, ou des « memory games ». Méthodes ludiques certes mais efficaces, puisqu'elles ont eu des répercussions sur d'autres activités notamment de compréhension orale et lors de l'étude de documents iconographiques. Peu à peu la notion de plaisir a pris tout son sens. Et c'est peut-être un des points sur lequel j'ai un regard positif. Mes élèves viennent en cours d'anglais avec plaisir. C'est certainement là un facteur de réussite à ne pas négliger.

- **Instaurer la pédagogie du contrat.**

Pour motiver certains de mes élèves les plus en difficulté, ceux pour lesquelles l'anglais n'avait aucun sens et surtout ceux qui avaient une représentation dévalorisée d'eux-mêmes, j'ai eu recours à la pédagogie du contrat. La pratique de la souscription du contrat s'est avérée (pour quelques uns) efficace. Gérard de Vecchi in *Aider les élèves à apprendre* parle de « pédagogie du contrat » en ces termes :

« La pédagogie du contrat est une technique privilégiée pour aller vers un apprentissage de l'autonomie, à la condition qu'elle soit appliquée dans cet état d'esprit. En fait, pour schématiser, il existe deux types de contrats : le faux contrat, celui que l'enseignant impose aux élèves, et le véritable contrat, celui qui partant d'un besoin reconnu de tous, est négocié et aboutit à des droits et des devoirs pour chacun, y compris pour l'enseignant. »

En ce qui concerne, les contrats que j'ai mis en place, j'apporterai une nuance aux propos de G.de Vecchi. En effet, je ne pense pas avoir établi un véritable contrat, au sens strict du terme. Je m'explique : les élèves auxquels j'étais confrontée n'avaient pas conscience de leurs besoins, ils étaient en situation d'échec et ils vivaient cette situation en rejetant ma discipline. Aussi, il m'a bien fallu définir, de façon discrétionnaire, des lignes de conduites à suivre et les imposer à ces enfants. Certes, ils étaient partie prenante, mais je ne leur ai pas véritablement laissé le choix et ce

pour une autre raison, notre devoir d'enseigner à tous. Le type de contrat que les élèves et moi avons passé est assez ponctuel et évolutif.

Certains élèves se sont engagés sur des points précis de méthodologie durant le cours : prendre la parole au moins deux fois durant chaque heure de cours, répéter les phrases dites par leurs camarades, prendre des notes au cours de la leçon (objectif : favoriser l'écoute) afin de pouvoir, à la fin de l'heure, rédiger une « recap » de deux lignes. Ces mêmes élèves se sont engagés à me rendre leur devoir en temps et en heure et à apprendre les mots de vocabulaire ou les verbes irréguliers (vérification faite par des « flash tests »). De même, nous sommes convenus lors des contrôles-bilans d'avoir la possibilité d'utiliser le classeur de cours. (objectif: trouver les informations nécessaires pour les réinvestir, procéder à une opération de transfert, ce qui n'est pas sans poser de problème.) Ce faisant, ils ont découvert l'importance de la prise de notes et de l'écoute en classe pour réussir le contrôle.

Au début de cette pratique, je vérifiais à chaque fin de cours la prise de notes et la fiche d'oral. Puis peu à peu, quelques uns se sont pris au jeu et ont commencé à sentir les progrès notamment dans le domaine de l'anglais parlé. A partir de ce moment, ils ont de leur propre chef modifié leurs objectifs. Quant à mes « flash tests », là encore, il était facile d'obtenir une bonne note, ceci prouvant que si le contrat était respecté, on avançait.

Ces **contrats** cependant n'entrent pas dans un projet d'ensemble, forme de grand contrat. Le seul contrat de classe que je sois capable de fixer à l'heure actuelle, c'est mon projet pédagogique. Le travail effectué fonctionne plus par objectifs successifs pour atteindre un objectif plus large. Je n'ai pas le recul nécessaire pour me permettre d'appréhender tous les besoins de mes élèves notamment en anglais.

- **Instaurer le tutorat**

C'est une pratique qui s'est mise en place dans ma classe assez spontanément. Certains élèves se sont proposés d'aider d'autres en difficulté en les aidant à atteindre les objectifs de leur contrat. Cette pratique est sûrement moins contraignante pour l'élève qui s'adresse peut-être plus facilement à un camarade qu'à un enseignant. Elle présente cependant quelques inconvénients et non des moindres, car si elle n'est pas gérée attentivement, elle peut conduire à des bavardages et l'aide espérée devient en réalité un bon moyen de se distraire. Il faut à cet égard être vigilant. C'est pourquoi, dans ma classe le tutorat est renégociable à chaque cours et soumis à ma décision. Si je considère que les bénéfices sont en deçà du contrat, chacun reprend sa place et perd sa fonction de tuteur ou de « tutoré ».

- **Mettre en place des outils différents (fiches de travail)**

En ce qui concerne la discipline et les quatre compétences à développer, j'ai tenté d'élaborer des outils différents, sous forme de parcours différents afin qu'en fin séance nous puissions atteindre l'objectif que je m'étais fixé. J'ai mené cette expérience dans le domaine de la compréhension orale (cf documents en annexe).

Objectif commun : compréhension par toute la classe du même document sonore. Dans ce cadre, il s'agit d'amener tous les élèves de la classe à comprendre le document quelles que soient les capacités de ceux-ci.

En fait, mon travail se répartit en plusieurs étapes. Il commence par une écoute collective ; la différenciation se fait au fur et à mesure que se déroule l'écoute. A certains moments le travail est commun, les plus faibles bénéficiant des capacités des meilleurs, puis les tâches à accomplir sont différentes, déterminées en fonction des capacités d'un groupe au même profil pédagogique. En d'autres termes, le travail est conçu de manière individuelle, c'est-à-dire que l'objectif est le même pour tous, et les élèves reçoivent individuellement une fiche d'écoute qui est différenciée. Les élèves ont un certain nombre d'informations à retrouver dans le texte mais ils seront plus ou moins aidés pour le faire.

Je suis partie pour cela d'un document sonore pris dans le livre « Wings » $4^{ème}$.

Objectifs : Construire des phrases au present perfect /parler des activités faites par chacun des personnages du document.

Le principe est le suivant :

Niveau 1 : Retrouver les mots manquants. Le script du dialogue étant en partie restitué sur la fiche de travail et les mots à identifier étant dans l'ordre d'apparition dans le document. Certains mots ayant été préalablement étudiés lors « d'un brainstorming » et consignés dans le classeur de cours.

Niveau 2 : Découverte des activités par un exercice de « matching». Les informations essentielles sont données mais elles doivent être associées pour dégager le sens du document.

Niveau 3 : Seules des informations sous forme de mots isolés sont données. L'élève seul doit être capable de restituer le document. Une plus grande autonomie lui est demandée quant à sa stratégie de mobilisation de ses connaissances.

L'avantage de cette différenciation est que l'élève ne se sent pas d'emblée en position d'échec. Il se met en situation d'écoute pour réaliser une tâche qui lui semble à sa portée et qui lui permettra d'entrer dans le document et donc de devenir

acteur au sein du groupe-classe. C'est une pratique que je mets en place aussi régulièrement que possible, même si elle demande beaucoup de préparation. Car elle tient compte des différents profils des élèves et permet à chacun de s'investir dans une tâche adaptée. Et il me semble que lors de la restitution collective chaque élève est capable de répondre aux objectifs.

Les critères que je retiens pour élaborer ce type de documents demanderaient à être plus finement triés. Il en va de même pour les techniques de mises en œuvre. On pourrait par exemple passer de l'individuel au groupe en répartissant les tâches au sein du groupe. Mais je n'ai pas eu encore la possibilité ni le temps de l'envisager. Il est clair que plus j'avance dans l'année plus je constate l'émergence de certains besoins. Et je dois très honnêtement admettre que je ne les avais jusqu'ici que mal ou pas évalués.

- **Mettre en place la remédiation ou l'aide plus individualisée**

Cette heure que j'ai organisée et instaurée se fait sur la base du volontariat. Je n'ai pas souhaité constituer des groupes de niveaux dans la mesure où je ne voulais pas alimenter le stéréotype habituel « les nuls vont en remédiation ». J'avais d'ailleurs insisté sur ce point. Il s'agissait de traiter un problème bien spécifique à un moment donné, les objectifs des uns étant parfois différents de celui des autres. Je m'appuie également pour organiser cet atelier sur les erreurs constatées notamment dans les devoirs, contrôles et autres tests d'évaluation.

Les élèves se trouvent placés par groupe de besoins. Je donne une fiche reprenant les difficultés constatées lors des tests et, en groupe les élèves tentent de résoudre ces difficultés. Cela nécessite, bien entendu, un travail méthodologique, puisqu'ils sont autorisés à utiliser leur fiche de besoins langagiers, de vocabulaire ou de grammaire. Ce travail s'effectue sur la base de la discussion et de la justification. Une fois la fiche terminée, nous revenons à une correction collective où un chef de groupe explique ce qu'il a corrigé et pourquoi. Si l'ensemble de la classe est d'accord, nous poursuivons. Dans le cas contraire, d'autres propositions sont faites et c'est une réflexion collective qui permet de résoudre la difficulté, l'important étant de pouvoir justifier ses erreurs et surtout de savoir à quoi faire référence pour les résoudre. Ce procédé fonctionne relativement bien avec les élèves qui ont l'impression d'être maîtres de leur savoir et acquièrent peu à peu de l'autonomie. Faute de temps, cet atelier remédiation n'a eu lieu que quelques fois mais je compte y travailler davantage car il me semble qu'il peut intégrer l'outil informatique et s'étendre à d'autres domaines de la langue (notamment phonétique, …..). J'apporterai tout de même un bémol à toutes ces actions. Il est évident

que notre public est un public humain ainsi donc, je ne suis pas parvenue à trouver une solution au problème de paresse excessive de certains élèves qui restent maintenant encore très difficiles à motiver. Une poignée d'élèves reste encore inactive si ce n'est dans sa persévérance à ne rien faire malgré les entretiens individualisés.

CONCLUSION

La pédagogie différenciée est une démarche pédagogique précieuse pour tenter de répondre aux nombreux problèmes que pose l'hétérogénéité des élèves. Cependant, les conditions matérielles de l'enseignement (aussi bien au niveau des moyens mis à notre disposition que des classes surchargées) ainsi que les critères humains auxquels nous sommes confrontés, ne permettent pas à l'enseignant de profiter au mieux de tout ce que la différenciation pédagogique des pratiques peut apporter.

D'un point de vue personnel, voilà le bilan qu'il est possible de faire à ce jour : mes pratiques essaient de répondre dans leur esprit à celui de la pédagogie différenciée mais n'ayant pas le recul nécessaire, je ne suis pas certaine qu'elles soient toujours adaptées et qu'elles apportent les effets escomptés.

En effet, différencier les supports, les démarches et les objectifs opérationnels à l'intérieur d'une même classe, exige de la part de l'enseignant une grande souplesse que je n'ai pas encore, du moins du point de vue de l'enseignement de l'anglais, et ce en dépit de l'énergie déployée : expliquer la même chose autrement n'est pas chose facile tant cela exige de sortir de son système naturel de pensée. Cela exige également une grande maîtrise de son enseignement et cela me fait pour le moment défaut. C'est pourquoi la différenciation dans la remédiation ne me permet pas de pouvoir préjuger de sa pertinence dans le progrès de mes élèves.

C'est ce dernier point qui occupe mes questionnements et mes recherches pour ce dernier trimestre de 2004 ainsi que celui de travailler davantage en équipe interdisciplinaire ce qui est essentiel pour la mise en oeuvre d'une pédagogie différenciée efficace.

Une partie de ma classe de quatrième résiste aux démarches et aux dispositifs proposés depuis la rentrée : cela signifie qu'il faut encore différencier la pédagogie. Les élèves les plus faibles ont fait quelques progrès notamment à l'oral. Les élèves les plus à l'aise s'intéressent et participent de façon constructive au cours d'anglais. En revanche pour les élèves très en difficultés, il semble qu'ils ne trouvent pas d'intérêt à s'investir de

façon active dans les séances. Toutefois, le climat de la classe et les relations de professeur à élèves sont suffisamment bons et confiants pour que nous puissions trouver un moyen de remédier à ce problème d'ici au mois de juin.

SOMMAIRE

PREAMBULE……..……p.2
I- INTRODUCTION ……..…….p.3
I-1 Historique ……..…….….... p.3
I-2 L'idée d'une autre pédagogie……..…….……p.4

II – EXPOSE DU PROBLEME……...……p.6
II-1 Premier contact avec mes classes……...……..p.6
II-2 Les conséquences de cette différence……..….p.8

III – CAUSES DE CE PROBLEME…….……p.10
III-1 L'hétérogénéité…….. .…….p.10
III-1a une hétérogénéité de quelle ordre ? ……...p.11
III-1b les postulats de Burns…….…….p.11
III-1c Les différents styles cognitifs…….….p.12
III-2 La (dé)motivation…….……....p.13
III-3 Temps d'apprentissage/temps d'enseignement …….……..…….….p.16
III-4 L'enseignant en question ……..…….…..p.18

IV – REFLEXION SUR UNE SOLUTION LIEE AUX PROBLEMES DE L'HETEROGENEITE ……..p. 19
IV-1 Les problèmes de mises en œuvre……...…….p.20

V- LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE : HISTOIRE ET THEORIE ……..……..…….p.20
V-1 Définition : qu'est ce que la pédagogie différenciée ?.....p.21
V-2 Pédagogie différenciée ou différenciation des méthodes pédagogiques……..p.22
V-3 Comment et que différencier ? ……p.22

VI – PROPOSITIONS DE SOLUTIONS PRATIQUES ……..p.25
VI-1 Où je me suis sentie stagiaire……p.25
VI-2 Pour différencier sa pédagogie : connaître ses élèves, évaluer l'hétérogénéité….p.25
VI-3 Que doit-on évaluer en classe d'anglais ?…….…..…p.26
VI-4 Démarches mises en œuvre……p.28
CONCLUSION ……...……..p.33
SOMMAIRE ……p.35
BIBILOGRAPHIE ……...……p.36
ANNEXES……P.37

BIBLIOGRAPHIE

I) Ouvrages individuels et collectifs

ASTOLFI , J.P. *L'école pour apprendre*, E.S.F, 1992

LEGRAND, L. *La différenciation pédagogique*, PUF, 1995

MEIRIEU, P., *L'école mode d'emploi*, « des méthodes actives à la pédagogie différenciée », E.S.F, Paris, 5ème édition, 1990

MEIRIEU, P., *Outils pour apprendre en groupe*, chroniques sociales, 2ème édition, 1987
MEIRIEU, P., *Apprendre, oui mais….. comment* ? E.S.F 1987

SCHWARZ, B., *Une autre école*, Flammarion 1977

CROS, L. *Quelle école, pour quel avenir?,* Casterman 1981

TRIPIER, M. et LEGER, A., *Fuir ou construire l'école populaire* ?, Méridien Klincksieck, Paris 1988.

II) Revues

La pédagogie différenciée au collège, Inspection générale de l'éducation nationale, CNDP, 1980

Pédagogie différenciée et apprentissages, les carnets, collection pédagogiques du CRDP de Dijon, 1987

Problèmes d'évaluation, Langues vivantes anglais, pédagogie différenciée quatrième-troisième. Collection : Recherche Pédagogique, C.R.D.P Clermont-Ferrand, 1988

Différencier la pédagogie, des objectifs à l'aide individualisée, Les Cahiers Pédagogiques, plusieurs éditions.

III) Instructions officielles émanant du Ministère de l'Education Nationale :

Enseigner au collège : *Anglais LV1-LV2, Programmes et Accompagnement,* CNDP, octobre 2002.

Résumé

Face à la grande hétérogénéité d'une classe, des choix pédagogiques s'imposent. La littérature pédagogique et didactique fournit de nombreuses propositions comme alternative à l'enseignement traditionnel, qui n'est efficace qu'en ce qu'il est une pédagogie fermée à d'autres pratiques. La pédagogie différenciée a ce mérite de prendre en compte, au sein d'un même groupe, la part d'individualité de chacun et de mettre cette individualité au service d'un progrès dans l'apprentissage de l'élève. Elle oblige aussi bien l'élève à être actif dans son apprentissage que le professeur à trouver de nouveaux dispositifs pédagogiques (en groupe ou en classe entière) adaptés aux styles cognitifs des élèves. Elle participe à l'esprit de groupe en ce que chacun travaille différemment et sur de supports divers pour atteindre un objectif commun au groupe. Ce mémoire qui s'inspire largement des travaux de P. Meirieu, autant du point de vue théorique que de la réalisation des pratiques proposées par celui-ci, propose une réflexion et quelques exemples de mises en œuvres de la pédagogie différenciée dans une classe de quatrième fortement hétérogène.

Mots-clés

Adapter/diversifier
Exigible
Programme
Hétérogénéité
Motivation

Collège Chateaubriand, Villeneuve sur Yonne

Classe de quatrième/Classe de troisième